République Tunisienne
MINISTERE DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION
Centre National de Formation des Formateurs en Education
Département des Etudes

L'apprentissage de la Lecture

Réalisé par
Mohamed-Chérif Jlidi, inspecteur principal
Férid Zouaghi, inspecteur
Leïla Allouch, inspectrice
Mohamed Jelliti, assistant

Sous la direction de
Carole Tisset, MCF en sciences du langage.
Université de Cergy/ IUFM de Versailles

Version expérimentale

Table des matières

Table des matières ……... page 2
Objectifs et justification de la recherche-action……... page 3
Equipe d'encadrement …….....page 4
Membres du réseau ……...page 4
Equipe d'animation et de saisie ……page 5
Equipe de validation …….....page 6
Introduction ……..page 7
Problématique ……..page 15
Référentiel des compétences ……..…..page 15
Statut du formateur et du public cible ……..……page 17
Gestion de l'enseignement-apprentissage en 3ème ..
Mise en œuvre du module :
Première séquence……..……. page 20
Deuxième séquence …….…… page 30
Troisième séquence……..….page 38
Bibliographie …….....page 44
Webographie …….……page 46
Glossaire ……...…page 47
Annexe et documents de référence ……...…page 51
Productions des participants …….……page 63

Objectif du module

Proposer un outil d'aide à la formation des enseignants tunisiens en didactique de l'apprentissage de la lecture en langue française, outil conceptuel mais aussi pragmatique afin de :

- Renforcer la formation didactique et pédagogique des enseignants en la matière ;
- Produire un contenu et des outils pour compléter ceux qui existent et les rendre plus efficients (3ème);
- améliorer les réussites en lecture chez les apprenants tunisiens de 3ème année primaire ;

Equipe d'encadrement :

PREF/SET :
Mme Mounira Hammemi
M. Jean François Dutrey
IUFM de Versailles :
Carole Tisset, MCF en sciences du langage,
Université de Cergy/IUFM de Versailles.

Membres du réseau :

Mohamed-Chérif Jlidi, inspecteur principal
Férid Mzoughi, inspecteur
Léila Allouch, inspectrice
Mohamed Jelliti, assistant

Expérimenté et validé par :

Genèse du document

Ce document est conçu dans le cadre d'une recherche – action sollicitée par le PREF/SET, compte tenu des difficultés constatées au niveau de la lecture du français langue étrangère (FLE) chez des apprenants débutants en dépit des efforts fournis tous azimuts

L'apprenant tunisien possède, en principe, une certaine représentation de la lecture et de son apprentissage.

L'on s'attend alors à ce qu'il puisse rejoindre « le club des lecteurs » sans beaucoup de difficultés et qu'il puisse développer des compétences quant à l'apprentissage d'une langue étrangère.

Or les résultats enregistrés,(voir tableaux récapitulatifs : annexe 1)

suite à l'enquête menée auprès d'enseignants de troisième année,assistants et inspecteurs de langue française ont permis de tirer les conclusions suivantes :

-des représentations simplistes de l'acte de lire et des composantes à assurer lors de son apprentissage chez les enseignants de 3ème année (échantillon de l'enquête) ;

-la persistance chez ces derniers d'une attitude autocentrée,

de cours « magistraux » sans participation effective et spontanée des apprenants, où le maître pratique une pédagogie uniquement transmissive, du recours récurrent à des pratiques routinières ;

- dépendance quasi généralisée vis-à-vis du contenu

du guide méthodologique et absence d'initiative personnelle

Ceci nous a amené à proposer ce module dont le contenu présente des réponses articulées autour des questions suivantes :

- ce qu'est lire ;
- ce qu'est lire dans une langue étrangère ;
- comment apprendre à lire dans une langue étrangère ;
- quels sont les processus cognitifs translinguistiques à l'œuvre

chez l’apprenant ;

- quels sont les obstacles à l’apprentissage du FLE
- quels sont les supports et les outils les plus appropriés ;
- quels sont les réajustements possibles du guide méthodologique, du cahier d’activités et du manuel de lecture.

Introduction

Ce module de formation en didactique de lecture s'adresse aux formateurs du premier cycle de l'enseignement de base. On y propose des références théoriques et des activités pratiques basées sur le concret et aboutissant au faisable.

La complexité de l'acte de lire mal assimilée et mal approchée par un nombre important d'enseignants du français est l'une des raisons essentielles de la difficulté que rencontre l'apprenant tunisien dans l'apprentissage de l'acte lexique en général.

La visée de ce module est donc de réaliser des améliorations liées aux compétences relatives à la lecture en fonction des avancées scientifiques dans le domaine de la cognition et de la didactique. Nous allons procéder par sensibiliser les formés à la complexité de l'acte de lire, aux opérations mentales requises qui le sous-tendent ainsi qu'à ses composantes et les amener à effectuer les ajustements nécessaires à introduire dans leur pratique. Opérer ces régulations, dans le but de développer l'attitude réflexive et critique chez l'enseignant vis-à-vis des outils didactiques en vigueur et de le doter de compétences dans la conception d'outils alternatifs qui se situeraient dans le prolongement des avancées scientifiques liées à l'apprentissage de la lecture.

Mais on a pu remarquer lors des visites d'inspection et/ou d'assistance que les apprenants du deuxième degré de l'enseignement de base, pour ne citer que ceux-là, ($3^{ème}$ et $4^{ème}$ années du primaire) rencontrent de grosses difficultés en lecture, et ce, dans les deux langues, pas uniquement en français.

La preuve en est fournie par les faibles performances qui sont au-dessous des critères minimaux : plus de 50% des apprenants n'atteignent pas la maîtrise minimale des critères minimaux.

De plus, pour avoir une vision plus sûre de ces difficultés, nous avons fait confiance aux hommes du terrain et nous avons lancé un questionnaire à trois items, dans différentes régions de la Tunisie (Gabès, Tataouine, Kébili et Tozeur).

Les résultats recueillis n'ont pas seulement appuyé notre constat, mais ont également montré, et ce, à notre plus grande surprise, que la raison essentielle est la persistance chez certains enseignants d'une attitude autocentrée, de cours « magistraux » sans participation effective et spontanée des apprenants, où le maître pratique une pédagogie uniquement transmissive, du recours récurrent à des pratiques routinières, attitude en déphasage par rapport à la nouvelle loi d'orientation n°2002-80 du 23 Juillet 2002, qui mentionne expressément dans l'article deux :

Article **2** :

L'élève est au centre de l'action éducative.

Item 1 :

Satisfaction des enseignants du degré de réalisation des compétences en lecture en 3ème année :

Réponse / Enseignants	Oui	non	Total
Nombre	06	50	56
Pourcentages	10,71%	89,29%	100%

Item 2 :

Correspondance efforts fournis et critères réalisés :

Réponse / Enseignants	Oui	non	total
Nombre	04	52	56
Pourcentages	07,15%	92,85%	100%

Item 3 :

Source de l'inadéquation (apprenant, programme, enseignant, famille)

Facteurs / Enseignants	Apprenant	Programme	Institution	Famille	Autre	Total
Nombre	10	33	5	8	3	56
Pourcentages	17,85%	58,92%	8,92%	14,28%	5,35%	100%

Force est de constater que plus de 67% des interrogés obtient des résultats qui ne correspondent pas aux efforts fournis et par conséquent, ces enseignants ne sont pas satisfaits des compétences réalisées par les apprenants en lecture. Par ailleurs, plus de 58% parmi eux mettent en cause les programmes officiels trop chargés en contenu et plus de 17% considèrent que l'apprenant est le facteur essentiel dans cet écart entre efforts de l'enseignant et performances développées par l'apprenant.

L'influence de l'environnement familial sur l'apprentissage de la lecture du français langue étrangère, vient en 3ème position avec un score de 14,28% seulement.

Or, cette représentation est totalement erronée. Toutes les recherches en didactique de langue étrangère montrent l'importance de la phase d'imprégnation pour susciter le goût, l'envie d'un apprentissage dans une autre langue, l'importance capitale des phases de communication orale, la nécessité de ne pas confondre déchiffrer (rapport Phonèmes/ Graphèmes) et comprendre.

Alors n'est-il pas nécessaire, voire urgent, de chercher et de trouver une solution à ce problème épineux tant au niveau didactique, par le choix d'un contenu fonctionnel (alléger les messages à faire capitaliser ainsi que le nombre de mots, par exemple…), que pédagogique, par la préparation des démarches, des supports et outils appropriés?

Ne doit-on pas accorder plus de temps à la communication orale, au moins dans les quatre premiers modules parmi les huit de la phase dite de pré-apprentissage et d'imprégnation ?

Ou ne vaudrait-il pas mieux préparer, au moins, deux modules de quatre à cinq séances chacun, qu'on appellera « modules d'avant préapprentissage » centrés sur l'apprentissage de l'oral -communication et l'oral- lecture ?

N'est-il pas alors utile de voir comment renforcer et installer les compétences relatives à l'apprentissage de la lecture du français en tant que langue étrangère ayant un statut privilégié dans le système éducatif tunisien ?

Ne peut-on pas choisir, comme contenu et entrée, pour cette phase « d'avant préapprentissage », les prénoms des apprenants, des écrits sociaux, des albums de jeunesse…etc ?

Justification de la présente recherche-action

Privilégiant le travail collectif et essayant de rendre le système éducatif tunisien performant voire compétitif ; le programme du PREF/SET s'est intéressé, entre autres, aux apprentissages de base de la lecture du français langue étrangère. Compte tenu des difficultés constatées au niveau des apprenants débutants en lecture du français langue étrangère comme au niveau des enseignants, des séminaires ont été organisés en Tunisie et en France pour essayer de trouver des solutions et d'apporter des réponses ou des éléments de réponses tant pratiques que théoriques.

Cette recherche action vise l'amélioration du savoir et du savoir-faire des enseignants chargés de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère au second degré du premier cycle de l'enseignement de base.

D'où la nécessité de savoir :

- ce qu'est lire ;
- ce qu'est lire dans une langue étrangère ;
- comment apprendre à lire dans une langue étrangère ;
- quels sont les processus cognitifs translinguistiques à l'œuvre chez l'apprenant ;
- quels sont les obstacles à l'apprentissage du FLE
- quels sont les supports et les outils les plus appropriés ;
- quels sont les réajustements possibles du guide méthodologique, du cahier d'activités et du manuel de lecture.

Introduction

En réponse à la sollicitation du CENAFFE et dans le cadre du PREF/SET, un groupe, formé de trois inspecteurs et d'un assistant, a élaboré une recherche-action sur l'apprentissage de la lecture du français, en tant que langue étrangère, au deuxième degré de l'enseignement de base.

Ce module de formation en didactique de lecture s'adresse aux formateurs du premier cycle de l'enseignement de base. On y propose des références théoriques et des activités pratiques basées sur le concret et aboutissant au faisable.

La complexité de l'acte de lire, qui n'est pas à démontrer, est l'une des raisons essentielles de la difficulté à combattre l'illettrisme dans le monde en général.

L'objectif général est donc de trouver des améliorations possibles en fonction des avancées scientifiques dans le domaine de la cognition et de la didactique.

Objectifs

Cette recherche-action, qui s'inscrit dans le cadre de la rénovation didactique et pédagogique de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère, se propose de :

1- Mettre en relief l'importance de négocier ou d'installer chez chaque apprenant « le projet d'être lecteur », par la présentation des compétences que chacun va construire du début jusqu'à la fin de l'année scolaire pour passer en 4ème année ;

2- Mieux rentabiliser les efforts des enseignants dans les activités de l'enseignement-apprentissage de la lecture ;

3- Asseoir de manière fonctionnelle les mécanismes de base en lecture du français langue étrangère chez les enfants tunisiens ;

4- Compléter et réorganiser certaines unités d'apprentissage de la troisième année du primaire, en particulier dans la phase d'imprégnation ;

5- Concevoir, expérimenter et valider les différentes séquences de formation aussi bien en ce qui concerne les formateurs que les participants.

Problématique

La loi d'orientation de juillet 2002 stipule dans l'article **9** : « l'école veille, dans le cadre de sa fonction d'instruction, à garantir à tous les élèves un enseignement de qualité qui leur permette d'acquérir une culture générale et des savoirs théoriques et pratiques, de développer leurs dons et leur aptitude à apprendre par eux-mêmes ; et de s'insérer ainsi dans la société du savoir… L'école est appelée essentiellement à donner aux élèves les moyens :
… de maîtriser deux langues étrangères aux moins… » et dans l'article **51** : « … Les langues étrangères sont enseignées dès le premier cycle de l'enseignement en tant qu'outils de communication et moyens d'accès direct aux productions de la pensée universelle et ce qu'elle véhicule comme techniques, théories scientifiques et valeurs civilisationnelles, afin de préparer les jeunes à suivre leur évolution et à y contribuer d'une manière qui permette à la fois d'enrichir la culture nationale et d'assurer son interaction avec la culture universelle ».

L'amélioration de la qualité de l'apprentissage et du rendement de l'établissement scolaire est à construire continuellement en vue d'être aux normes internationales voire de les devancer.

Comment faire ?

Faisons le point sur l'existant :

L'enfant qui arrive au deuxième degré du premier cycle de l'enseignement de base (3ème année du primaire) possède en principe une certaine représentation de la lecture et de son apprentissage puisqu'il en a déjà reçu un enseignement systématique en langue arabe.

L'on s'attend alors à ce qu'il puisse rejoindre « le club des lecteurs » sans beaucoup de difficultés et qu'il puisse développer des compétences quant à l'apprentissage d'une langue étrangère voire de deux.

Mais on a pu remarquer lors des visites d'inspection et/ou d'assistance que les apprenants du deuxième degré de l'enseignement de base, pour ne citer que ceux-là, (3ème et 4ème années du primaire) rencontrent de grosses difficultés en lecture, et ce, dans les deux langues, pas uniquement en français.

La preuve en est fournie par les faibles performances qui sont au-dessous des critères minimaux : plus de 50% des apprenants n'atteignent pas la maîtrise minimale des critères minimaux.

De plus, pour avoir une vision plus sûre de ces difficultés, nous avons fait confiance aux hommes du terrain et nous avons lancé un questionnaire à trois items, dans différentes régions de la Tunisie (Gabès, Tataouine, Kébili et Tozeur).

Les résultats recueillis n'ont pas seulement appuyé notre constat, mais ont également montré, et ce, à notre plus grande surprise, que la raison essentielle est la persistance chez certains enseignants d'une attitude autocentrée, de cours « magistraux » sans participation effective et spontanée des apprenants, où le maître pratique une pédagogie uniquement transmissive, du recours récurrent à des pratiques routinières, attitude en déphasage par rapport à la nouvelle loi d'orientation n°2002-80 du 23 Juillet 2002, qui mentionne expressément dans l'article deux :

Article **2** :

L'élève est au centre de l'action éducative.

Item 1 :

Satisfaction des enseignants du degré de réalisation des compétences en lecture en 3ème année :

Réponse / Enseignants	Oui	non	Total
Nombre	06	50	56
Pourcentages	10,71%	89,29%	100%

Item 2 :

Correspondance efforts fournis et critères réalisés :

Réponse / Enseignants	Oui	non	total
Nombre	04	52	56
Pourcentages	07,15%	92,85%	100%

Item 3 :

Source de l'inadéquation (apprenant, programme, enseignant, famille)

Facteurs / Enseignants	Apprenant	Programme	Institution	Famille	Autre	Total
Nombre	10	33	5	8	3	56
Pourcentages	17,85%	58,92%	8,92%	14,28%	5,35%	100%

Force est de constater que plus de 67% des interrogés obtient des résultats qui ne correspondent pas aux efforts fournis et par conséquent, ces enseignants ne sont pas satisfaits des compétences réalisées par les apprenants en lecture. Par ailleurs, plus de 58% parmi eux mettent en cause les programmes officiels trop chargés en contenu et plus de 17% considèrent que l'apprenant est le facteur essentiel dans cet écart entre efforts de l'enseignant et performances développées par l'apprenant.

L'influence de l'environnement familial sur l'apprentissage de la lecture du français langue étrangère, vient en 3ème position avec un score de 14,28% seulement.

Or, cette représentation est totalement erronée. Toutes les recherches en didactique de langue étrangère montrent l'importance de la phase d'imprégnation pour susciter le goût, l'envie d'un apprentissage dans une autre langue, l'importance capitale des phases de communication orale, la nécessité de ne pas confondre déchiffrer (rapport Phonèmes/ Graphèmes) et comprendre.

Alors n'est-il pas nécessaire, voire urgent, de chercher et de trouver une solution à ce problème épineux tant au niveau didactique, par le choix d'un contenu fonctionnel (alléger les messages à faire capitaliser ainsi que le nombre de mots, par exemple…), que pédagogique, par la préparation des démarches, des supports et outils appropriés?

Ne doit-on pas accorder plus de temps à la communication orale, au moins dans les quatre premiers modules parmi les huit de la phase dite de pré-apprentissage et d'imprégnation ?

Ou ne vaudrait-il pas mieux préparer, au moins, deux modules de quatre à cinq séances chacun, qu'on appellera « modules d'avant préapprentissage » centrés sur l'apprentissage de l'oral -communication et l'oral- lecture ?

N'est-il pas alors utile de voir comment renforcer et installer les compétences relatives à l'apprentissage de la lecture du français en tant que langue étrangère ayant un statut privilégié dans le système éducatif tunisien ?

Ne peut-on pas choisir, comme contenu et entrée, pour cette phase « d'avant préapprentissage », les prénoms des apprenants, des écrits sociaux, des albums de jeunesse…etc ?

Conception du module:

Ce module, s'exécutant en mode présentiel et/ou, est composé de trois séquences chacune d'une durée de deux heures et demie soit un volume horaire total de sept heures et demie.

La première séquence :

Vise à faire vivre aux participants, les difficultés du début de l'apprentissage d'une langue étrangère et pour ce le formateur mettra en œuvre à l'identique de la 1ère journée du manuel des messages qui sont un extrait d'un dialogue en grec «Kalliméra» puis des messages et enfin le texte de la carte postale de Carole.

I'animateur propose, toujours sur les énoncés grecs de la carte postale, un travail de devinette, de comparaison de déduction…pour trouver le texte français et en déduire les sept opérations principales de l'acte lexique selon Chauveau.

Que faire pour que les élèves analysent l'oral et l'écrit ?

La deuxième séquence :

Inviter les participants à apporter un/des documents écrits figurant dans l'environnement social des apprenants ou en prévoir quelques uns : journaux, boites de fromage, de lessive… ; et voir dans quelle mesure :

1- on peut utiliser ces écrits français avant que les élèves sachent lire ;

2- et comment doit-on s'y prendre (les mots arabes intégrés dans la langue française ?

Possibilité de faire travailler les participants sur les équivalents pédagogiques de l'acte lexique en premier puis sur ses composantes en second.

Distribution du document écrit : « L'évolution du savoir-lire chez l'enfant »

La troisième séquence :

Analyse du manuel et des documents d'accompagnement

Elaboration d'un …module d'apprentissage et les outils pédagogiques appropriés à sa réalisation pratique dans les classes de troisième année.

Le référentiel des compétences :

1- Diagnostiquer le pré-requis oral en lexique (suffisant/insuffisant) pour commencer l'apprentissage de la lecture.
2- Construire/élaborer un et/ou deux… modules…, selon le cas, en supplément à l'oral pour constituer le lexique minimum.
3- Confectionner les auxiliaires didactiques manquant ou non explicites (non et/ou mal coloriés, de petites dimensions, confus…) : imagiers, albums, tableaux de sons…
4- Réaménager les contenus lecturaux (les messages à faire capitaliser) de façon à les réduire en nombre et/ou en mots et de rendre certains faciles à apprendre par les apprenants (choix des mots et des phonèmes).
5- Organiser les étapes d'une activité de lecture au préapprentissage et à l'apprentissage structuré.

Statut de l'animateur et des participants

Dans les séminaires entre formateurs, l'animateur et les participants ont le même statut. Cela permettrait, d'une part aux membres du groupe de se partager leurs expériences pédagogiques, professionnelles et de s'enrichir mutuellement, et d'autre part à l'animateur de satisfaire les sollicitations des participants en fournissant des informations qui contiennent des éléments de réponse, ou en indiquant des références théoriques et/ou méthodologiques en rapport avec la question soulevée.

Dans le cas des situations scolaires cette relation peut être s'assimilée, au rapport entre guide expert en lecture et apprenti lecteur.

Gestion de l'enseignement – apprentissage de la lecture en 3ème année

Compétence terminale liée au savoir-lire :

Intégrer les mécanismes de base (décodage et encodage) de la lecture pour :

- lire des textes courts et variés ;
- rendre compte oralement ou par écrit de sa compréhension d'un texte.

Pour installer cette compétence terminale, les apprentissages viseront, en 3ème année, les compétences disciplinaires suivantes:

- Lire globalement des mots, des messages.
- S'approprier les mécanismes de base de la lecture
  (encodage et décodage : correspondance lettres → sons/sons → lettres)
- Intégrer le mécanisme de déchiffrage nécessaire à une lecture orale intelligible.
- Donner du sens à un message écrit.
- Intégrer les mécanismes de base de la lecture dans la recherche et la construction du sens d'un texte.

Module de formation

1- Cadre et contexte

Lieu :

CREFOC /Ecole primaire …

Public :

Inspecteurs, assistants pédagogiques et enseignants.

Nombre de séquences :

Trois séquences de 2 heures 30 en présentiel :
(sous la forme des 3 séances durant les écoles régionales d'été).

2- Ressources matérielles

- Textes polycopiés
- Rétroprojecteur
- Feuilles de carton à dessin / carton fort
- Stylos, gros feutres et marqueurs
- Guides méthodologiques, cahier d'activités
  et manuel de lecture de la 3ème année pr.
- Des albums et des imagiers

Mise en œuvre du module

Première séquence : en présentiel

Qu'est-ce que lire ?

Objecifs :

Analyser les processus de lecture mis en œuvre par un lecteur novice ;
Changer les représentations sur l'acte de lire ;

Compétence :
Asseoir l'apprentissage pratique sur une définition scientifique précise de l'acte de lire « les sept opérations de base » selon Chauveau;

Forme : en présentiel
Document de référence :
Comment l'enfant devient lecteur.
Pour une psychologie cognitive
et culturelle de la lecture.
RETZ, 1997. G.**Chauveau** et E. **Rogovas-Chauveau.**

Textes en grec

« Kalliméra »

« …….

– Καλλιμηρα (Kalliméra) : Bonjour

– βλεπω (blépô) : je vois (« Voici » n'existe pas en grec)

– Στεφανια (Stéphania) : Stéphanie

– Λεωνιδαζ (Léônidas, on prononce le « s ») : Léonidas …. »

Messages en grec

Ειναι αγορι (eïnaï agori) : c'est un garçon

Ειναι κοριτσι (eïnaï Koritsi) : c'est une fille

Ενα σχολειον (éna skoléion, on prononce le « n ») : une école

βλεπω ενα σχολειον (blépô éna skoléion, on prononce le « n ») : je vois une école

Βλεπω Στεφανια (blépô Stéphania) : je vois Stéphanie

βλεπω Λεωνιδαζ (blépô Léônidas, on prononce le « s ») : je vois Léonidas

Ειναι Στεφανια (eïnaï Stéphania) : c'est Stéphanie

Ειναι Λεωνιδαζ (eïnaï Léônidas, on prononce le « s ») : c'est Léonidas

Grille d'activités

Objectifs	Activités et explications	Modalité et consignes	Documents à fournir
- Présentation des participants et de l'animateur. (5 à 10') -Présentation du programme : Compétences et composantes. (10 à 15')	Accueil et prise de contact avec les participants. Mise en situation contextualisation de la formation et clarification des objectifs.	Tour de table Exposé : - rétroprojecteur - vidéo projecteur	 Le référentiel des compétences et ses composantes

Expérimenter l'importance de l'oral pour apprendre à communiquer (ex : le nouveau né au sein de sa famille). **Faciliter le traitement du texte de la carte postale** Tout mot prononcé doit être construit mentalement (importance de la prononciation correcte, de l'illustration et des mimes pour faciliter **les répétitions**). (20 à 25')	L'animateur propose séparément deux textes en grec : - « Kalliméra » - Messages **Sur transparent et rétroprojecteur** (écouter pour dire.. pour lire..) Lecture muette mais mimée. « **un bon bain linguistique** est fort utile pour construire un **lexique minimum et nécessaire pour le déclenchement du processus lectural.**	Travail collectif sur les textes… impossibilité : - de lire - de deviner le sens.. Essais de construction du sens à partir des nouvelles données (les gestes). Eventualité de reprendre le texte pour une nouvelle exploitation le lendemain.	Extrait d'un texte dialogué (possibilité de fournir l'alphabet grec avec la prononciation pour le formateur) (voir annexe page :).
Expérimenter le fonctionnement du cerveau pendant la lecture : - connaissances pragmatiques (contenu des différentes mémoires pour combler les lacunes dans les mots) : une stratégie descendante « **up…down » qui part de la mémoire vers le code ;** - rôle du code : une	Compléter le texte lacunaire écrit dans une langue à demi-connue ; (Activités cognitives : Importance du stimulus visuel « voir des signes qui renvoient à des sons qui permettent de trouver des mots qui conduisent au sens et aux représentations» dans l'enclenchement du fonctionnement du cerveau pendant la	Reconstruire le texte de la carte de Carole et mise en valeurs des différentes opérations investies : Travail par triade ; transparents pour visualiser les travaux. . Préciser la date de la carte (mois de décembre). Question pour guider l'analyse : - Quel est ce support ?	**Le texte de la carte postale de Carole distribué à chaque groupe.**

Stratégie ascendante «**bottom..up »** ; **Un minimum de code est bien nécessaire pour amorcer et développer ce va et vient «modèle connexionniste » entre le cerveau et le code ; c'est-à-dire :** **l'apprentissage et le développement de la lecture (du sens au code et du code au sens)indépendamment de la langue.** (45 à 50') Apprendre à lire pour passer en 4ème année. (cf.guide méthodologique p..). Correspondance : oral/ écrit et passage obligatoire par la syllabe orale et **les combinaisons de syllabes** (voir tableau des syllabes orales) et apprentissage de la combinaison des syllabes (voir CP, cycle2, Dagobert) : madame : matin, date, samedi Phonème/Re/graphème Les deux niveaux de compréhension selon Giasson : 1- la réponse est dans le texte ; 2- la réponse nécessite un travail de morphologie lexicale (auberge..aubergiste) ou de synonymie ou la réponse est à **inférer.** (l'implicite complète le blanc « ce qui manque » dans l'inférence pour	lecture) **Pour la correction prévoir le texte de la carte postale avec un paysage enneigé et en couleur si cela est possible sur un transparent + rétro.** Lire un support spécifique (rôle de l'image pour préparer le cerveau à l'interprétation). Présentation des travaux des groupes et précision de l'acte de lire (les opérations de base) Travail sur la motivation et le projet de devenir lecteur . **La clarté cognitive** Recenser le « déjà-là » : inventaire de tous les écrits sociaux connus des E, de leur message,… Inventaire **rapide** qui sera repris le lendemain (qui peut être l'objet d'une recherche ou donné, par le M) de quelques mots usuels empruntés au français et Inversement des ex. de mots arabes adoptés par la langue française…. L'inférence est une opération mentale par laquelle on peut tirer une conséquence à partir d'une	-Que signifie-t-il ? (lien forcément amical à cause du support) : 1ère opération. -Quel destinataire ? que peut-on inférer de l'émetteur ? - Observation de l'image : que peut-on en déduire ? 2ème opération.. -Puis travail sur le texte : * connaissance de la mise en page spécifique et des formants : en-tête, formule finale, signarture… recherche sur le code avec les deux sratégies Comparaison, analogie, rapprochement d'un mot à, l'autre -après décodage, retour à la signification générale et en particulier à l'identité du destinataire. **Plénière et mutualisation**	Distribution du document en question de Chauveau. Apprendre des histoires, à jouer, à communiquer avec les autres, enfants et adultes…comprendre ce qui est écrit Textes : discrimination - auditive, - visuelle. **Phonogramme :** les graphèmes de base. (du simple au complexe) Nina. Catash. **Documents sur** : la compréhension doit être enseigner. la compréhension d'un texte. Polycopie : Les sept/huit

construire et compléter Le sens. La définition scientifique de l'acte de lire (35'à 40') Evaluation (5 à 10') Total : 2H 30'	proposition ou d'un fait. Les sept/huit opérations de base de l'acte lexique Remplissage de la grille.	**Expliquer pourquoi apprend-on à lire.** Transparent et rétro : Qu'est-ce que lire. Travail individuel.	opérations de base.Gérard & R .Chauveau. Texte de la grille.

Recueillir les propositions et en faire la synthèse pour la distribuer

Proposer une mise en œuvre pratique pour sensibiliser les participants aux sept opérations et faire saisir l'importance des écrits sociaux et de leur fonctionnement

Texte de la carte postale

ChΔrφ …miφ

// φIIImΔn φymp… … γoθΔγ//

// φθ…φion dIII φki f…miγi…γ …vΔk deφ

piφIIIφ pour fondeurφ eθ pour deφendeurφ//

γIII φoγΔil ΔφθégγIIImenθ trΔφ présenθ//

// θouθ Δφθ p…rfΔθ //

GroφIIIφ bisIIIφ

φyγviIII

Synthèse et structuration (sur transparent)

Sept opérations principales composent l'acte de lire :

1. Questionner le contenu (de quoi ça parle? Que se passe-t-il?).
2. Repérer le support (journal, livre de conte, affiche, manuel scolaire, Magazine…) et le type d'écrit (récit, conte, publicité, consigne, mode d'emploi, document scientifique, compte rendu sportif, programme T.V., etc.).
3. Explorer une partie importante du texte écrit (une ligne, une phrase, l'espace compris entre deux virgules…).
4. Traiter des formes graphiques (des mots notamment), prélever des indices écrits variés (lettres, mots, syllabes, outils grammaticaux, ponctuation…).
5. Prévoir des classes de mots ou des unités lexicales (intuitions sémantiques).
6. Organiser logiquement les éléments identifiés (par exemple établir la liaison entre tel terme et l'ensemble de la phrase).
7. Mémoriser les informations recueillies.

Deuxième séquence : en présentiel

Qu'est-ce que apprendre à lire dans une langue étrangère ?

Compétence :

Analyser les processus de lecture mis en œuvre d'une langue étrangère.

Analyser de l'existant : matériel, démarche pédagogique…et définition des sept opérations principales de l'acte lexique.

Objectifs :

Recenser les difficultés de l'apprenant tunisien ….

Changer les représentations

Compétences :

Lister les origines des difficultés

Activités :

Echange oral en grec « Kalliméra » et les messages engrec.

Inviter les participants à apporter des documents écrits figurant dans l'environnement social des apprenants en prévoir un ou deux pour éviter les mauvaises surprises.

FICHE DE LA SEQUENCE N°:2

Les compétences visées:

-Analyser les processus de lecture mis en œuvre dans une langue étrangère.
-Analyser l'existant (matériel et démarche pédagogique).
-Trouver les équivalents pédagogiques des 7 opérations de l'acte lexique.
-Elaborer une grille.

Durée totale: 2h30

L'intitulé du module de formation: **Les mécanismes de base de la lecture en 3ème année.**

Discipline:La lecture en 3ème année.

Titre de la séquence: Comment apprendre à lire dans une langue étrangère..

Objectif: Sensibiliser les instituteurs tunisiens aux difficultés rencontrées par l'élève de la 3ème année de l'enseignement de base en apprenant le français langue étrangère:

Durée	***Etapes***	***Intervention de l'inspecteur animateur et consignes***	***Activités des maîtres***	***Mode de travail et organisation***	***Outils***
15’	*Rappel de la 1ère séance*	Consigne:avant d'aborder la 2ème séance je voudrais bien revenir brièvement sur le contenu de la 1ère séance.	Rappel: Récapitulation .	Oral/écrit. Discussion en plénière.	Utilisation du tableau.
20’	*Lancement.*	1ère Consigne:Essayer de lire silencieusement ce texte. Gérer et animer les interventions.	Lecture silencieuse. Réactions : Incapacité de **déchiffrage** et de **compréhension** : ce texte est écrit en langue grecque il est difficile à lire et à comprendre.	Individuel. Interventions et réactions individuelles en plénière.	Texte grec sur papier de soie affiché au tableau (cf Doc. n° 2). Ou sur transparent et rétro.
45 ‘	*Mise en activité*	2ème consigne: Svp écoutez attentivement je vais lire ce texte deux fois puis vous allez me dire qu' est-ce que vous en avez compris.	-Ecoute attentive et parcours des yeux le texte grec -Réflexion. -Réaction après les deux lectures.	Lectures à haute voix du texte faite par l'animateur.	

60’		Sensibiliser les participants aux difficultés véhiculées par une langue étrangère et les recueillir.. (difficultés sémantiques, lexicographiques,contextuelles « pragmatiques » et culturelles. . PAUSE CAFE	-Incompréhension totale et/ou. compréhension partielle : il y a deux personnages qui se parlent ;.**Stéphanie, Léonidas**. **Reconnaissance auditive ; comparaison avec le français , langue et culture.** Parler succinctement des difficultés et des problèmes.	Réactions . Collectif Technique de la plaque tournante Oral écrit (plénière). Plénière.	Utilisation du texte affiché au tableau. Transcrire toutes les difficultés au tableau ; impossibilité de : * décoder * comprendre * mémoriser Solutions proposées transcrites sur papier de soie.

	Insérer la grille des opérations de savoir lire de base				
10 ‘	*Mise en activité(suite)* *Bilan* *Evaluation*	Gérer les interventions à propos des équivalents pédagogiques. Communiquer aux groupes une proposition de correction(grille corrigée). Confier à chaque groupe le contenu de la première journée Des quatre… premiers modules suivant le nombre de groupes.	Ecoute Commentaires Demande d’explications Inventaire Comparaison Critique Communiquer. Débattre. Proposer. Négocier.	**Par les rapporteurs des groupes écrits et oraux.** **Plaque tournante pour présenter une synthèse des travaux de groupes**	**Papiers et crayons ou transparents et réro.** **Le corrigé de la grille**

		Consigne:Proposer des solutions possibles pour franchir ces difficultés. Intervenir, réguler, encourager. Enrichir les suggestions par la grille suivante: voir page suivante. Recenser les difficultés affronter par un jeune élève tunisien en apprenant une langue étrangère et énumérer les solutions proposées pour les franchir.	Réguler. S'auto-évaluer. Co-évaluer.		

GRILLE PROPOSEE
(document à fournir à chaque groupe : binômes ou triades)

Consigne : trouvez l'équivalent pédagogique correspondant à chaque opération

Opérations de savoir lire de base	**L'équivalent pédagogique correspondant**
1-Questionner le contenu.	1-……
2-Repérer le support et le type d'écrit.	2-……
3-Explorer une partie importante du texte écrit.	3-……
4-Traiter les formes graphiques	4-…… ……
Prélever des indices écrits variés.	
5- Prévoir des classes de mots ou des unités lexicales.	5-…….....
6- Organiser logiquement les éléments identifiés.	6-…….....
7- Mémoriser les informations recueillies.	7-…… ……..

GRILLE PROPOSEE
(pour le formateur et en document annexe n° 3)

Opérations de savoir lire de base	L'équivalent pédagogique correspondant
1-Questionner le contenu.	1-De quoi ça parle, que ce passe-t-il?
2-Repérer le support et le type d'écrit.	2-Journal, livre de contes, affiche, manuel scolaire, magazine… Récit, conte, publicité, consigne, mode d'emploi, document scientifique, compte-rendu.
3-Explorer une partie importante du texte écrit.	3-Une ligne, une phrase, l'espace compris entre 2 virgules…
4-Traiter les formes graphiques Prélever des indices écrits variés.	4-Des mots notamment. Lettres, mots, syllabes, outils grammaticaux, ponctuations …
5- Prévoir des classes de mots ou des unités lexicales.	5-Intuitions sémantiques.
6- Organiser logiquement les éléments identifiés.	6-Etablir la liaison entre telle terme et l'ensemble de la phrase.
7- Mémoriser les informations recueillies.	7-Effacement progressif, correspondance image message, travailler par unité de sens, utilisation de repères…

Les sept opérations de base selon Chauveau

(sur transparent)

1. Questionner le contenu (de quoi ça parle? Que se passe-t-il?).
2. Repérer le support (journal, livre de conte, affiche, manuel scolaire, magazine…) et le type d'écrit (récit, conte, publicité, consigne, mode d'emploi, document scientifique, compte rendu sportif, programme T.V., etc.).
3. Explorer une partie importante du texte écrit (une ligne, une phrase, l'espace compris entre deux virgules…).
4. Traiter des formes graphiques (des mots notamment), prélever des indices écrits variés (lettres, mots, syllabes, outils grammaticaux, ponctuation…).
5. Prévoir des classes de mots ou des unités lexicales (intuitions sémantiques).
6. Organiser logiquement les éléments identifiés (par exemple établir la liaison entre tel terme et l'ensemble de la phrase).
7. Mémoriser les informations recueillies.

Troisième séquence : en présentiel

Fallait-il réhabiliter les supports et les outils investis en 3ème année ?

Objectifs :

1- Analyse du manuel et des documents d'accompagnement

2- Elaboration de séquences et d'outils pédagogiques

3- Réhabiliter le contenu du manuel de lecture, du guide méthodologique et du cahier d'activités ainsi que les différents supports et auxiliaires (illustrations, bandes dessinées, figurines, textes…).

Compétences :

1- A partir des deux premières séquences, une grille d'analyse élaborée par le réseau devra permettre l'analyse des outils de l'enseignant (guide méthodologique, cahier d'activités, manuel de lecture, bandes dessinées, images..).
2- Faire la synthèse de l'apprentissage de la lecture du français langue étrangère
3- Elaborer des séquences pédagogiques écrites pour la phase de préapprentissage et d'apprentissage structuré.

Modalité de travail :

Groupes de trois (triades)
Coordination entre chaque trois triades (oral, lecture (à prévoir sur
Le guide méthodologique)) et auxiliaires (mimes, imagiers, B.D.
figurines…(à confectionner selon des modèles fournis ou explicités.)).
Chaque triade de formateurs prend un point et bâtit une séquence pédagogique,
écrite, photo copiable en fin de séance.

Matériel :

Guide méthodologique, cahier d'activités et livre de lecture
de la classe de troisième année primaire ou une dizaine de photocopies,
au nombre des triades, des quatre ou cinq premiers modules (M1, M2, M3, M4 et M5…).
transparents(20), feuilles de papier(50) et feuilles de carton fort(20).
Rétroprojecteur.
Crayons-feutres pour écrire sur les transparents (7 à 8 jeux)
Crayons-feutres de couleur ou gras pour écrire et / ou
dessiner sur les feuilles de carton fort (7à8 jeux).

Grille d'activités

Objectifs	Activités	Modalités et consignes	Documents
*Synthétiser les contenus des deux premières séquences (25 à 30 ')	Débat à propos de ce qui a été dégagé par les participants lors des deux séquences (S1 et S2).	Dire : Après les salutations et les présentations, nous allons, si vous n'y voyez pas d'inconvénients, élaborer une grille qui nous permette d'analyser les différents outils utilisés en troisième année primaire. Utilisez le tableau ou un transparent et des crayons feutres.	Les documents fournis au terme de la 1ère séquence et ceux fournis au terme de la 2ème
*Production de la grille d'analyse. (30 à 35')	Affichez la grille d'analyse élaborée collectivement et enrichie et complétée si nécessaire par le formateur.		La grille photocopiée distribuée à tous.
*Travail en triades (50 à 55')	Analyse des messages des huit premiers modules (phase de préapprentissage)	A l'aide de la grille, chaque triade va porter ses observations qui faciliteront la réorganisation du module ou l'élaboration d'un nouveau contenu ainsi que les auxiliaires qui lui sont appropriés : -1ere triade : module n°1 - 2ème triade : module n°2 - 3ème triade : module n°3 - 4ème triade : module n°4 - 5ème triade : module n°5 …6, 7, 8…	Le contenu oral et les messages du 1er module (voire le manuel de lecture p Le contenu oral (expression orale, comptine, chant et poèmes) et les messages du 2ème module Le contenu oral et les messages du 3ème module Le contenu oral et les messages du 4ème module le contenu oral et les messages du 5ème module

			…6, 7, 8… Fournir des imagiers, des dépliants, des B.D….
*Mutualisation (25à 20') *Evaluation <u>Total : 2H 30'</u>	Présentation de quelques essais Distribution de la grille	Chaque triade désigne un rapporteur Réalisation individuelle	Distribution des travaux photocopiés de chaque triade sur les autres. Ramassage des grilles remplies.

<u>Consigne :</u>

En se servant de la grille élaborée collectivement suite aux deux séquences de formation qui ont porté sur l'amélioration de l'apprentissage du français langue étrangère au troisième année primaire, analysez les différents outils investis par cet enseignement-apprentissage et formulez vos propositions et suggestions pratiques qui tiendraient compte de toutes les contraintes institutionnelles et pédagogiques :

Ce qui pourrait aider à apprendre à lire	Ce qui pourrait retarder apprendre à lire
1-Accorder le temps utile à l'apprentissage de l'oral. 2- Accorder une place importante au mime et à la répétition des messages dans des contextes variés ; 3-Faire une entrée par les prénoms des apprenants (exp : je m'appelle…) 4- bien veiller à l'articulation à partir des sons communs entre le français et l'arabe 5-Comparer et faire des analogies et des comparaisons(c'est pareil : j'entends quelque chose de pareil dans les deux prénoms/ j'entends la même chose en arabe... ce n'est pas pareil…c'est comme) 4-Initier les appr. à identifier leur(s) prénom(s) et à les lire oralement. 5- Investir différents supports pour permettre la constitution d'un lexique minimum (TV, supports sociaux, bande dessinée, album…). 6-Alléger les messages à faire capitaliser en nombre et en mots (à l'intérieur de chaque message) 7- Choisir des comptines, des chants et/ou des poèmes dont le contenu lexical (voire syntaxique) soit identique à celui du module ; 8-Améliorer la qualité suggestive des supports du Centre National Pédagogique (C.N.P) : des images explicites et bien coloriées ainsi que les mimes appropriés pour assurer la compréhension	(toutes les activités qui sont en contradiction totale ou partielle avec ce que le groupe a arrêté comme activités pouvant favoriser l'apprentissage de la lecture du français langue étrangère).

Documents pour le formateur

Objet d'analyse	Quoi y analyser	Propositions d'amélioration
1-Manuel de lecture 2-Guide méthodologique 3- Cahier d'activités	*Les messages des huit premiers modules du manuel de lecture (nombre de messages et nombre de mots formant chaque message…suppression Ajout, modifications..) *Les activités de l'oral et de l'écrit des huit premiers modules (adapter l'oral, le remodeler, en réduire le contenu, insérer des **comptines** mieux adaptées…Oraliser les messages…) *Revoir les exercices du cahier d'activités	**Commencez par une entrée par les prénoms (je m'appelle Taïeb : exploiter la proposition de Carole et la continuer pour en faire un contenu oral d'un module de quatre séances) **Proposez des imagiers pour servir aussi bien à l'apprentissage de l'oral que de la lecture oralisée **Rédigez ou précisez, dans la liste, les messages à faire capitaliser par les apprenants de 3ème . **…….. **Prévoir sur les cahiers d'activités des jeux de découpage d'animaux (association orale de syllabes) et jeux de mémory (compositions orales de mots à partir d'un mot)…

Produire le contenu des différentes activités (mises en train, activités de l'oral, activités de l'écrit **oralisé** et activités graphiques…) ainsi que les supports (imagiers, albums, tableaux de sons, messages, marionnettes, diapositives autres supports audios et/ou visuels, films, CD, DVD...) utiles à la phase « de préapprentissage ».

Synthèse des réactions :

Propositions d'amélioration de la phase de pré-apprentissage :

- Moins de messages
- Recours possible et occasionnel à la langue-mère au début ;
- Recours aux éléments connus de l'élève ;
- Démarche par analogie (auditive et visuelle)
- Ajout professionnel : le rôle du prénom (introduire dans le manuel et le guide)
- Trouver une comptine qui correspond au contenu lexical oral
- Plus d'images et plus de jeux de rôle

Conclusion

Ce travail, que nous souhaitons fructueux par l'apport de nouvelles pistes et d'éléments de réponses pratiques à la majorité des questions soulevées par l'apprentissage du FLE en troisième année primaire, s'inscrit dans l'innovation pédagogique d'une part et dans une dynamique réflexive d'autre part. C'est-à-dire que cette recherche devra être l'amorce d'une série qui va lui faire suite afin de défricher le domaine et d'outiller le mieux, l'enseignement-apprentissage de la lecture en général et particulièrement celui du français langue étrangère. Et ce pour ne pas faire partie des sociétés qui sont laissées pour compte par l'ordre conjecturel de la globalisation.

Cependant, nous pensons que les apprenants qui ont eu un départ difficile en lecture n'ont pas pu ou n'ont pas su identifier des repères « clairs et nets » dans l'espace grapho-phonémique et encore moins développer des stratégies de lecture. Ceux-la se fient généralement à des indices visuels confus ou approximatifs et surtout à **l'aide** des autres, fatale dans ce cas de figure, y compris celle de l'enseignant lui-même qui se trouve ainsi pris au piège par le jeu du moindre effort sans qu'il s'en aperçoive. D'autres encore comptent surtout sur leur mémoire et c'est l'image et le mot qu'ils utilisent fréquemment et d'autres encore continuent à traîner une perception essentiellement pointilliste et se rattachent essentiellement aux lettres et d'autres enfin semblent être perdus dans l'univers des mots et des lettres et qui ont grand besoin d'être guidés et très soutenus pour parvenir à s'en sortir.

Les apprenants, de huit neuf ans qui arrivent donc en troisième année primaire, avec des niveaux différents d'émergence de la lecture et des écarts très forts dans certains cas. L'enseignant averti et qui a fait son évaluation de diagnostic en début d'année, aura pour tâche de relever ce défi en tenant compte de ces écarts et de diversifier les situations et les supports afin de donner à chacun la chance de progresser et de construire, à son rythme, sa stratégie de lecture.

Bibliographie

Bentolila, A ; et al. (1991). La lecture : apprentissage, évaluation, perfectionnement. Eds. Nathan. Paris (1991).

Chauveau, G ; Rogovas Chauveau, E. (1997). Comment l'enfant devient lecteur. Eds RETZ. Paris (1997).

Tisset, C. (1994). Apprendre à lire au Cycle 2. Eds Hachette Education. Paris (1994).

Goigoux, R ; Cèbe, S. (2006). Apprendre à lire à l'école. Eds RETZ. Paris (2006).

Eric, J. (1997). Lecture et réussite scolaire. Eds Dunod. Paris (1997).

Giasson, J. (1990). La compréhension en lecture. Eds Gaetan Morin. Bruxelles (1990).

Charmeux, E. (1987). Echec à l'Echec. Eds Milan/Education. (1987)

Herr,N.(1996). J'apprends à lire avec le journal. Eds Retz Paris(1996).

Tunisie, Ministère de l'Education.

Le français pas à pas.
Lecture 3e Enseignement de base.
Centre National Pédagogique.

Tunisie, Ministère de l'Education.
Le français pas à pas.
Guide méthodologique, 3e Enseignement de base.
Centre National pédagogique.

Tunisie, Ministère de l'Education.
Le français pas à pas.
Cahier d'activités, 3e Enseignement de base.
Centre National pédagogique.

Webographie :

Le site de l'enseignement de la lecture et de l'écriture.

http : // www.lire-écrire.org/Des-citation-a44.html

Ecrinet :: Pour des élèves ou des classes :: Lire et écrire à travers le net

http : // www.ecrinet.net/rubrique.php3?id-rubrique=28

ENSEIGNER LA COMPREHENSION AU CYCLE 3

File:// A:\pédagogie de la compréhension fichiers\FormParcours-l.htm

ecrire : atelier d'écriture, plaisir d'écriture

http://fr.groups.yahoo.com/group/ecrire/

Formation Lecture

http :www.uvp5.univ-paris5fr

La nouvelle réforme du système éducatif tunisien.

Programme pour la mise en œuvre du projet

« Ecole de demain »

(2002-2007)

http://www.edunet.tn/

Leçon de pédagogie.

Réseau d'Echanges de pratiques pédagogiques.

htt://www.yeppee.ouvaton.org

Glossaire

Analphabétisme :

L'analphabétisme désigne le fait de n'avoir jamais appris à lire ni à écrire. Depuis trente ans, le nombre d'analphabètes a beaucoup diminué dans le monde.

- Taux d'alphabétisation des adultes :
  - monde : 76%
  - pays industrialisés : 98,3%
  - pays en développement : 72%

  Pour les hommes, mais seulement 51% pour les femmes

Illettrisme :

Pour l'OCDE, est illettrée « toute personne incapable de lire ou d'écrire, en

Le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec la vie quotidienne ». L'illettrisme est une notion récente et son évaluation varie notablement suivant les critères pris en compte (déclaration des personnes concernées, tests…).

Selon les indicateurs de l'insee (enquête conditions de vie des ménages 1993-94), en France, 2,3 millions d'adultes sont considérés comme illettrés :

- la moitié sont d'origine étrangère et n'ont appris le français que tardivement ;
- environ 525000 sont âgés de plus de 65 ans et maîtrisent mal le français, bien qu'il s'agisse de leur langue maternelle ;
- pour les autres, d'origine française, les problèmes peuvent provenir de difficultés de compréhension, d'une scolarisation déficiente ou d'un environnement familial et social peu favorable.

Dyslexie :

Au moins 30 à 20% d'enfants éprouvent des difficultés de lecture à l'entrée de la classe de 3ème année primaire (Tunisie). Le plus connu des troubles de lecture est probablement la dyslexie. Un individu est dyslexique s'il souffre d'un trouble spécifique de lecteur tout en ayant des niveaux intellectuel et scolaire normaux.

Si l'on retient cette définition, moins de 10% des enfants d'âge scolaire sont concernés.

Pour les autres, les déficits sont variés et plus ou moins spécifiques à la lecture. Les problèmes de compréhension sont fréquemment liés à une mauvaise connaissance du maniement de la langue et, plus rarement, au niveau intellectuel.

Les facteurs environnementaux auraient une part relativement importante dans la genèse de ces troubles, contrairement à la dyslexie.

Anaphore :

Forme linguistique très courante dans laquelle l'interprétation d'un mot dépend d'un autre mot (ou d'un segment de phrase), situé ailleurs dans le texte. Exemple : « Quand le chien voit son maître, il aboie » (nous comprenons que « il » renvoie à « chien » et non à « maître »).

Connaissances métacognitives :
Connaissances qui portent sur le contrôle de l'action. Par exemple, savoir adapter sa lecture à la difficulté du texte, à l'usage que l'on va en faire (lecture loisir ou étude d'un document de travail).

Lire selon Charmeux. E. 1987

« Lire, c'est comprendre, et comprendre c'est construire du sens »
Mais comment ? S'interroge le lecteur.
Jocelyce Giasson répond à cette question dans son ouvrage « La compréhension en lecture »

Lire selon Giasson. J.

Pour Giasson, la lecture est un processus interactif.
Elle affirme qu'il existe actuellement un consensus entre les chercheurs à propos des grandes composantes en lecture.
Dans son ouvrage, elle définit la lecture comme une interaction qui se fait, non seulement entre les connaissances antérieures du lecteur et le texte, mais aussi entre le lecteur, le texte et le contexte.
Remarque : Se référer au document complémentaire pour plus de détails.

Lire selon Cardinet. J. 1975

« Lire c'est émettre des hypothèses sur le texte en fonction du contexte linguistique et du vécu du lecteur, et vérifier ces hypothèses à partir d'indices différenciateurs et à partir de la signification »

Lecture experte :

Ensemble des processus de lecture de la transformation de l'information linguistique initiale à la phrase finale de compréhension du texte.
On parle dans ce cas de lecteur expert ou lecteur habile.

Lexique mental (ou **dictionnaire mental**)

En psychologie cognitive, il s'agit de la partie de notre mémoire où sont stockées les données (orthographiques, phonologiques, sémantiques) relatives aux mots que nous connaissons.

Modèle mental (ou **modèle de situation**)

Ensemble des connaissances spontanées relatives à une situation. Dans la phrase « le garçon leur offrit un digestif avec l'addition », c'est notre expérience qui nous permet de comprendre que la scène se passe au restaurant et que le mot « garçon » désigne un serveur. De fait, l'absence ou l'insuffisance de connaissances de bases du lecteur peuvent avoir des effets négatifs sur la compréhension de ce qu'il lit.

Phonème

Unité linguistique correspondant à un son et permettant des distinctions sémantiques.

Phonologie

Science qui étudie la fonction des sons dans une langue.

Médiation phonologique

Processus qui consiste, lors de la lecture, à convertir les lettres d'un mot en sons pour faciliter l'identification de ce mot.

Sémantique

(du grec sêmantikos= « qui signifie »)

Etude du langage considéré du point de vue du sens.

Syntaxe

(du grec suntaxis= ordre, arrangement)

Ensemble des relations qui président à l'ordre des mots et à la construction des phrases dans une langue.

Ce terme est employé par les linguistes pour désigner la grammaire.

Subvocalisation

Cette expression désigne les mouvements du larynx que le lecteur effectue pour prononcer un mot à voix haute. En posant des capteurs sur la gorge de lecteurs adultes, on a constaté que cette Subvocalisation s'effectue aussi pendant la lecture silencieuse. Des expériences montrent que quand on supprime la Subvocalisation, la compréhension du texte lu et sa mémorisation deviennent beaucoup moins performantes.

Lire doit avoir des supports vrais

Encore faut-il que l'activité de lecture s'actualise sur des objets matériels, à la fois spécifiques et divers : romans, dictionnaires, bandes dessinées, catalogues, affiches, partitions musicales, schémas et tableaux de données diverses, dont le fonctionnement n'est pas évident et qu'il faut apprendre. Le maniement de tels objets ajoute aux aspects mentaux de l'apprentissage une dimension sensible et affective qu'il est sans doute dangereux d'ignorer, et qui requiert donc d'être présente dès les premiers contacts avec l'écrit.

Inférence

L'inférence est une composante essentielle des activités cognitives telles que la perception, la résolution de problème, la compréhension de texte ou la communication verbale. Faire une inférence, c'est produire une information nouvelle à partir des informations disponibles. On peut définir le processus de production d'inférence comme l'activité mentale qui consiste à aller chercher une et/ou des informations dans la Mémoire-à-long-Terme.

Combinatoire

Si l'on admet que la combinatoire est constituée par l'ensemble des règles, spécifiques à chaque langue, et par voie de conséquence, arbitraires mais organisées en système permettant aux unités linguistiques abstraites de produire du sens par leur présence et/ou absence et par leur ordre dans des productions langagières. Peut-être mesure-t-on ainsi l'étendue des connaissances préalables indispensables à sa construction par ceux et celles qui apprennent à lire et surtout les apprentis lecteurs dans les établissements scolaires.

Il y a lieu à distinguer combinatoire de déchiffrage : dans ce dernier le suffixe permet de le prévoir ! Désigne une activité d'utilisation de la combinatoire, et ne saurait être interprété comme un synonyme de celui-ci. En fait, le déchiffrage,

c’est une certaine manière de se servir de la combinatoire, manière peu efficace puisqu’elle intervient avant la compréhension, et puisqu’elle s’effectue de façon mécanique, et linéaire. Il semble aujourd’hui acquis que le déchiffrage soit à déconseiller, dans la mesure où il apparaît bien comme une gêne à la compréhension.
La difficulté est encore aggravée par le fait que les enfants semblent bien avoir une représentation de l’écrit tout à fait étrangère.

Annexe et documents de référence :

Grille d'évaluation (.....journée)

	Très satisfait	Satisfait	Peu satisfait	Non satisfait
Le contenu				
La démarche				
L'animateur				
Les conditions de travail				

Remarques et suggestions pour améliorer cette formation

……

……

……

……

…….

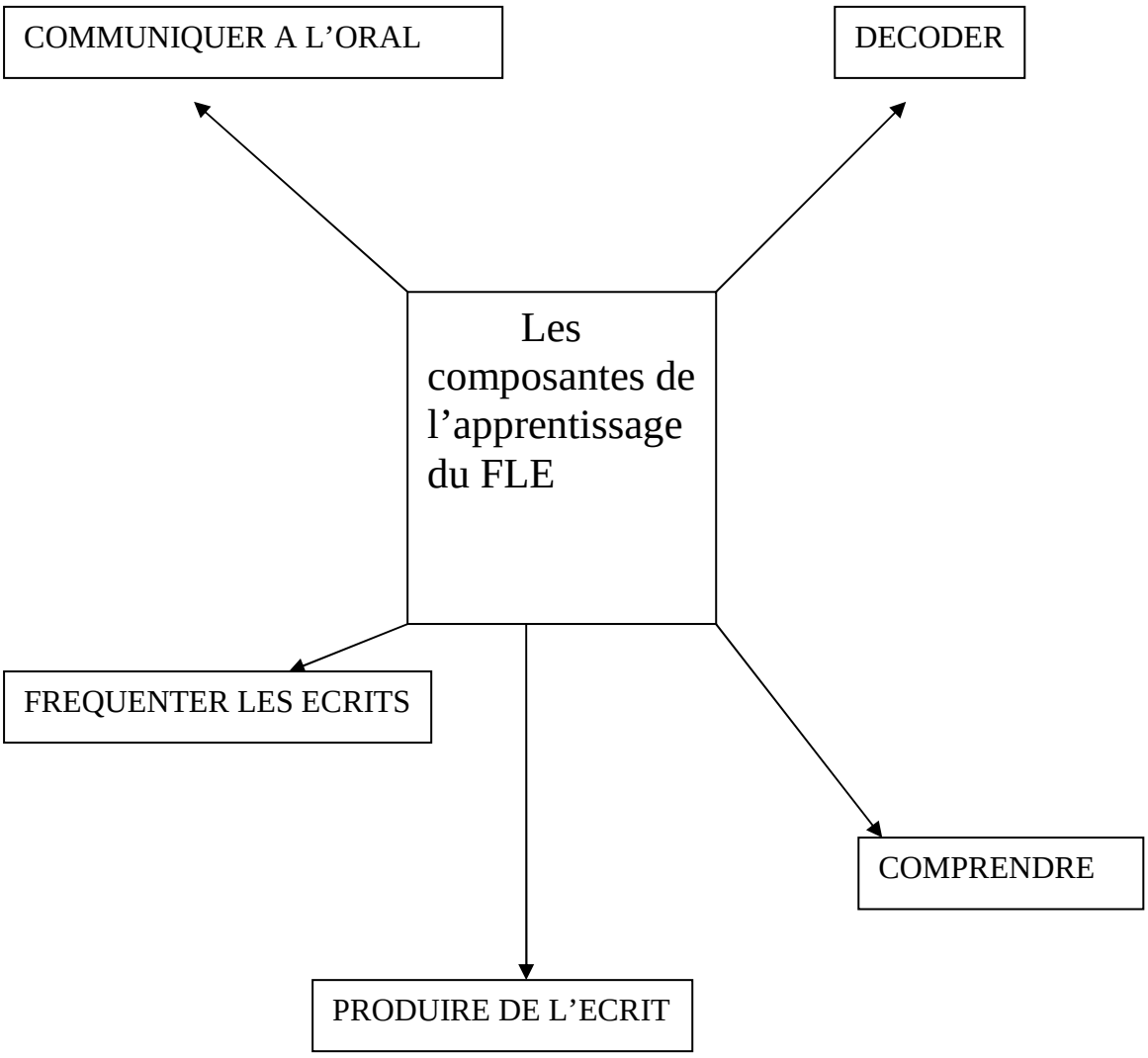
Les composantes de l'apprentissage de la lecture en langue étrangère

1- Communiquer un minimum à l'oral
2- Identifier des mots écrits grâce au rapport phonèmes/graphème
3- Comprendre
4- Produire de l'écrit SS2
5- Apports culturels écrits SS2

SS2

Pour trouver des pistes afin d'améliorer l'apprentissage du FLE, il convient de s'interroger sur :

- les composantes de l'apprentissage ;
- sur les stratégies à mettre en œuvre pour faire travailler ces composantes.



Pour réussir l'apprentissage du FLE, il est nécessaire de travailler ces cinq composantes interdépendantes, de façon régulière et continue.

Plus un apprenant fréquente des écrits divers, plus son désir d'apprendre à lire et de comprendre augmente. Plus ce désir augmente, mieux il accepte le lent travail de déchiffrage. Plus vite il déchiffrera, plus vite il sera autonome en lecture. Plus il produira de l'écrit, plus vite il déchiffrera… etc.

Si l'apprentissage de la lecture est réduit au simple déchiffrage, il conduit à terme à l'analphabétisme. Lire c'est décoder ET comprendre, c'est savoir utiliser toutes les ressources de l'écrit, donc en connaître les fonctions.

Ces composantes reflètent les deux premières phases d'acquisition des théories ergonomiques, selon J. Downing (1984) :

« Les phases d'acquisition : à partir de la théorie des savoir-faire, nous distinguons quatre phases dans la construction d'un savoir-faire (par exemple : conduire une voiture, jouer au tennis, cuisiner, savoir lire).

1. La phase cognitive : l'apprenant s'intéresse au savoir-faire en question, il voit les profits qu'il peut en tirer, réfléchit aux façons de se l'approprier, observe et questionne ceux qui le possèdent…

2. La phase de maîtrise : par la pratique répétée, par essais et erreurs, exercices et corrections, l'apprenant accède au savoir-faire de base.

3. La phase d'automatisation : les actes et les procédures deviennent de plus en plus « automatiques » ; l'individu réalise la tâche « sans effort et sans y penser ».

4. La phase d'extension : il transfère ou adapte son savoir-faire à des situations de plus en plus diversifiées et compliquées.

(in « l'évolution du savoir lire chez l'enfant », *Cahiers pédagogiques* n°254-255, G.Chauveau et E.Rogovas Chauveau, 1987)

Pour des raisons de clarté, nous prendrons une à une ces composantes afin de justifier leur nécessité et afin de faire des propositions de mise en œuvre

1- Fréquenter les écrits français

Pour réussir l'apprentissage du français, il faut donner envie aux petits tunisiens d'apprendre le français. Lire en français est une démarche doublement culturelle parce que « lire » c'est se cultiver, connaître les différentes fonctions de l'écrit pour mieux s'en servir, savoir ce qu'ils vous apportent. « Lire en français », c'est pouvoir aborder la littérature et la pensée d'une nation qui a

participé largement à la démocratisation de l'Europe, qui a diffusé un art du bien penser et du bien parler.

Pour créer le goût de lire en français et le développer, on s'efforcera de montrer à l'apprenant qu'il fréquente des écrits en français, voire de l'oral à travers la télévision, qu'il emploie déjà des mots de langue française, qu'il possède quelques référents culturels français. La présence importante des écrits français dans l'environnement tunisien fait que l'apprenant en a déjà une représentation personnelle même inconsciente. Son apprentissage ne peut donc pas être abordé sans que soient pris en compte ces « savoirs » à la fois divers et confus. De plus, l'enfant sera rassuré de comprendre que le français n'est pas aussi « exotique » pour lui qu'il pourrait le penser. Ce travail pourrait se faire sous la forme de collectes hebdomadaires consignées dans un cahier dont il faudrait trouver un titre : « Ma collection française », « Ce que je sais déjà », etc. S'appuyer sur le « déjà-là » des élèves leur permet de prendre le risque, de s'aventurer dans l'apprentissage d'une autre langue. Il serait judicieux que l'enseignant possédât un même cahier, qu'il remplirait également et qu'il mettrait à la disposition des élèves. L'enseignant est un miroir pour l'élève. Cette collecte pourrait servir de premiers référents et permettrait de travailler les diverses fonctions de l'écrit. Lire est une « lente acculturation ». Même si l'on doit pouvoir s'appuyer sur ce qui a déjà été fait avec l'enseignant de langue arabe, il convient de vérifier que les apprenants savent à quoi sert l'écrit, comment il circule, où trouver celui dont on a besoin…connaître le fonctionnement de la communication à distance avec un émetteur absent.

« Les deux fonctions originales et spécifiques de l'écrit ou de l'imprimé restent les mêmes aujourd'hui comme hier : 1) communiquer un message à quelqu'un, 2) communiquer avec soi-même pour se souvenir de mots ou d'idées. Ce n'est que parce que nous ne parvenons pas à faire une démonstration claire et solide de ces vérités essentielles relatives aux buts de l'écriture que les enfants ne

parviennent pas à lire pour le sens. » (J.Downing et J.Fijalkow, *Lire et raisonner*, extrait du chapitre IV, édition Privat, 1984.

Mais si le maître ne fait pas utiliser ces collectes, si elles restent lettre morte, elles ne seront d'aucune utilité dans l'apprentissage. La sollicitation et l'utilisation des écrits disponibles dans la classe est indispensable pour que les écrits prennent sens, de même l'activité de lire !

2- Les situations de communication orales

L'apprentissage de la lecture s'appuie essentiellement sur les acquisitions orales en LM. Ce qui est « naturel » pour un enfant francophone ne l'est pas du tout pour un enfant qui parle une autre langue. Mais comme le code écrit du français représente 80% du code oral, on ne peut pas faire autrement que de s'appuyer sur l'oral. Les situations de communication orales sont donc indispensables.

Dans l'apprentissage des langues étrangères en Europe, les enseignants doivent mettre en place dès la première séance un petit dialogue simple avec quelques formules que chaque enfant peut intérioriser, mémoriser et répéter. Le choix de ces formules est capital. Ce choix dépend essentiellement des possibilités d'interactions entre enfants. Toute formule doit pouvoir donner lieu à une question et une réponse :

- Bonjour, je suis Madame X
- Bonjour, je suis …..
- Bonjour, je suis …… et toi ?
- Bonjour, je suis ….. et toi qui es-tu ?
- Au revoir, X
- Au revoir Y
- Quel est ton nom ? Mon nom est….
- Comment ça va ? Ça va bien.

- Quel jour sommes nous ? Nous sommes….

La formule avec « être » est plus simple qu'avec le verbe « s'appeler » qui va poser immédiatement des difficultés de segmentation.

A ce stade, les élèves auront employé toute la conjugaison du verbe « être » au présent de l'indicatif.

La datation permet de manipuler les jours de la semaine, du mois et les nombres. Grâce à la connaissance des nombres, on peut enchaîner sur la question : « Quel âge as-tu ? ».

On peut faire jouer également les formules du type « j'aime/ je n'aime pas ».

On pourrait croiser ces formules avec des comptines qui les utilisent ou bien de petits albums.(cf. document)

De plus, durant ces séances, le maître doit être particulièrement vigilant à l'intonation, à la prononciation, aux accents. Il faut viser la qualité de l'expression et non la quantité de messages retenus. L'écrit apparaît également mais pour aider à la fixation des formulettes. Cette fixation est ici rendue très difficile puisque l'apprenant passe d'une langue écrite syllabique du groupe sémitique à une langue alphabétique indo-européenne du groupe italique. Le fonctionnement du codage n'est pas le même et certains phonèmes ne sont pas identiques dans les deux langues. Le codage écrit n'est donc pas une aide à la mémorisation mais double la difficulté. Un travail spécifique d'analyse qui intègre les prénoms des élèves pourra être une entrée facilitatrice. On pourrait croire qu'il suffit de faire faire du décodage phonologique pour que l'apprenant du FLE réussisse à lire. Or il n'en est rien. L'assemblage phonologique est indispensable mais insuffisant pour parvenir à la lecture si le mot recomposé n'existe pas dans la mémoire lexicale de l'élève. C'est pourquoi, les interactions orales du début d'année sont indispensables pour fournir un premier matériau, un premier lexique sur lequel s'appuyer. Enfin, ce premier matériau peut donner lieu à un travail

d'analyse de la chaîne orale en parallèle à celui de la chaîne écrite qui permette une approche plus active de l'élève (cf. document : discrimination auditive). Du point de vue de la démarche d'apprentissage, on incitera les élèves à faire des comparaisons, des analogies. Le travail d'analyse doit être fait par l'apprenant et non par l'enseignant si l'on souhaite qu'il y ait apprentissage et non dressage.

3- Décoder

C'est une activité **obligatoire** quoiqu'insuffisante.

En langue maternelle, les enfants sont exposés naturellement et de façon intensive, dans des activités langagières orales. L'apprentissage est donc pour une grand part implicite. En langue étrangère, les éléments oraux n'ont pas de représentations déjà constituées en mémoire. Les sons eux-mêmes ne correspondent pas aux catégories phonologiques de l'arabe déjà construites. Il ne faut donc pas négliger la surcharge cognitive de l'analyse de l'oral français.

Pour mener à bien le travail d'analyse sur la langue écrite française, on pourra s'appuyer sur l'analyse de l'orthographe de N.Catach (cf. document) afin de choisir d'analyser d'abord les phonèmes qui entretiennent des relations quasi bi-univoques avec les graphèmes correspondants. Par exemple /i/ s'écrit par la lettre –i à 99 % en français. On peut également choisir d'abord les phonèmes qui existent dans les deux langues puis d'étudier ceux qui n'existent pas dans la langue mère. On peut solliciter la comparaison entre les deux langues pour faire commenter les similitudes et les différences. L'analyse métalinguistique améliore l'apprentissage.

Enfin, on pourra se servir du tableau de C.Tisset concernant les syllabes les plus fréquentes en français afin d'habituer les élèves à faire des assemblages syllabiques.(cf. document)

En effet, oraliser un texte en assemblant des phonèmes est très difficile en français car les consonnes occlusives ne peuvent pas être isolées phoniquement. Elles ont besoin d'une voyelle d'appui : /p/ est imprononçable, on prononce cette consonne avec un –e d'appui, ce qui donne /pe/. En fin de compte : pe+a= pea même à grande vitesse. Il est plus judicieux de montrer aux élèves comment assembler des syllabes à partir des mots référents.

Ex. L'enfant veut lire « mange ». On lui apprend à isoler les syllabes écrites : man – ge et de chercher dans des mots connus chacune de ces syllabes. Il prendra –man dans « maman », -ge dans « rouge » pour construire « mange ».

Puis, il est impérieux de faire mémoriser le lexique et les informations recueilles afin d'augmenter le lexique sémantique et le lexique mental des apprenants.

Dernière opération : la matérialisation des lettres muettes. Lire, n'est pas uniquement déchiffrer ce qui s'oralise :

LE PETI CHIEN ABOI DAN LE BOI ?

Notre cerveau enregistre des éléments non phoniques et non alphabétiques comme la majuscule et la ponctuation. Il sait que l'énoncé commence par « le » et pose une question, qu'il faut donc marquer cette interrogation par une intonation spécifique.

Puis, on pourrait croire en traitant uniquement les phonogrammes qu'il s'agit d'un unique petit chien dans un unique bois. Or, il n'en est rien. Le cerveau a traité d'autres éléments non sonores :

LES PETITS CHIENS ABOIENT DANS LES BOIS ?

Grâce à la perception et à l'observation des lettres muettes, l'enfant passe de la conscience phonologique à la conscience orthographique. Il apprend le rôle des lettres muettes en compréhension : il y a plusieurs chiens et plusieurs bois et en orthographes le –s marque le pluriel dans les GN, le –t de « petit »

permet la formation de « petite », -(e)nt est la marque d'accord du verbe avec un sujet pluriel.

Le document suivant montre les observations des élèves.

La fiche 1 porte sur les mots reconnus globalement.

La fiche 2 : les analogies entre les mots, début de syllabation qui permettra la combinatoire.

La fiche 3 : la reprise du présentatif « il y a » pour faire des phrases.

La fiche 4 : porte sur la correspondance entre écriture scripte et écriture cursive.

C'est en faisant faire aux élèves ces observations, que l'apprenant construit son apprentissage étayé par l'enseignant.

Néanmoins, il est donc important de ne pas croire que le décodage garantira seul l'apprentissage de la lecture du français.

4- Comprendre

C'est une activité extrêmement complexe que les chercheurs n'ont pas fini de décrire.

Un élève ne comprend pas ce qu'il lit :

Au niveau des mots :

- parce qu'il ne parvient pas à décoder. Il n'a pas compris comment fonctionnait le code. Il fait des hypothèses hasardeuses sans vérifier sur l'orthographe des mots.
- parce qu'il déchiffre laborieusement en syllabant : le cerveau ne parvient pas reconstruire le mot et à envoyer le sens du mot, de la phrase.

  Dès que le cerveau sera libéré du décodage, dès que le décodage sera automatisé, le cerveau pourra traiter l'information…
- parce que le cerveau n'a pas enregistré dans la mémoire lexicale le sens du mot. Pour s'assurer de la mémorisation du lexique, il ne faut

pas hésiter à faire répéter souvent les mots en nombre restreint dans des contextes différents.

Au niveau de la phrase :

- parce que l'ordre des mots est bouleversé. Par exemple, dans le vers : « Il vient près de son lit deux grandes sœurs charmantes » (Rimbaud), la tournure impersonnelle fait que le pronom « il » est vide, sans référent, que le sujet sémantique est rejeté en fin de phrase, ce qui peu fréquent en français.
- Parce qu'il y a des analogies que le cerveau ne traite pas : « le blé est au pain ce que le cuir est à la chaussure ». L'analogie est une opération cognitive de haut niveau, qui dépasse le cadre de la lecture. On peut entraîner les élèves à comprendre l'organisation d'informations par analogie en dehors de l'acte de lire. C'est développer leur intelligence.(cf. document)
- Parce qu'une partie de l'information est implicite et il faut rétablir, inférer le non-dit (cf. document)

Au niveau des textes :

- L'anaphore est souvent un casse-tête pour les élèves car ils ne comprennent pas la représentation par les pronoms ou bien lorsqu'un personnage est nommé par un autre groupe nominal que son nom propre, l'enfant croit qu'il s'agit d'un nouveau personnage :

Dans le module 2, il y a un exemple frappant :

« Les enfants jouent dans la cour. Ils jouent. Certains jouent aux billes, d'autres au ballon, d'autres encore sautent à la corde. »

Si l'enfant ne peut se représenter mentalement la scène, il lui est impossible de comprendre que les pronoms : ils, certains, d'autres représentent quelques enfants…

« Akli a six ans. Ses amis l'appellent Pilou. Il habite tout en haut d'un immeuble ».

Dans ces 3 petites phrases Akli est représenté par 4 mots différents du nom propre : ses, l', Pilou, il. Beaucoup d'enfants ne parviennent pas à se représenter mentalement le message. Ils sont brouillés par l'emploi de désignation différente.

- Pour les apprenants plus grands, il faudra veiller à la chronologie et à la relation causale.

5- Produire de l'écrit :

Derrière cette compétence, se cachent trois activités très différentes.

a- Le geste graphique :

L'apprenant arabophone devra non seulement changer l'orientation du tracé mais aussi apprendre à écrire un système de lettres totalement différent de celui de l'arabe. On pourra commencer par faire apprendre à écrire son prénom avant tout autre mot car celui-ci est chargé d'affectif. (documents : ce que je vous ai donné pour l'écriture du prénom + je rajoute un article sur le geste graphique à partir d'éléments décoratifs) ;

b- L'activité d'encodage :

On permet aux enfants de s'essayer à écrire même si leurs essais ne sont pas encore normés parce que cette activité les oblige à segmenter le code oral et à trouver des équivalents écrits.

Par exemple, un enfant veut écrire « papillon », il va ralentir son débit pour syllaber : pa-pi-llon, puis il va rechercher des équivalents écrits dans les mots qu'il connaît. Il fait donc un travail métalinguistique d'analyse du code qui va lui faire faire des progrès notables en lecture.

c- L'activité de production d'écrits

Il s'agit véritablement d'une activité d'invention, sollicitant l'imagination mais aussi la logique. Tant que les élèves ne sont pas autonomes à l'écrit, on pratique la dictée au maître.

L'évolution du savoir-lire chez l'enfant

G.Chauveau et E.Rogovas-Chauveau

Qu'est ce que lire? Qu'est ce qu'apprendre à lire? Pour beaucoup, les réponses sont simples et connues depuis longtemps. Pour les uns, l'essentiel se réduit à un montage des mécanismes de base de la combinatoire; d'autres n'y voient que l'actualisation quasi immédiate de la motivation ou du désir de lire; certains considèrent la lecture comme l'effet automatique de la fréquentation d'écrits sociaux, quelques – uns en font une affaire de prérequis perceptivo-moteurs, etc.

Les recherches récentes de la psychologie cognitive de la lecture et de la psycholinguistique développementale font apparaître le caractère unilatéral, partiel ou insuffisant de ces points de vue aussi divergents que répandus. Ces recherches mettent en évidence des caractéristiques, trop souvent négligées jusqu'ici, de l'apprentissage de la lecture-écriture: sa dimension cognitive et stratégique, son aspect évolutif, l'activité du sujet qui apprend.

D'autres travaux et analyses réalisés ces dernières années dans plusieurs disciplines permettent aussi de mieux saisir la complexité et les étapes de l'acquisition de la langue écrite. Ainsi, la réflexion didactique s'intéresse de plus en plus aux apprenants, c'est- à –dire aux élèves entant que sujets connaissants. Elle s'appuie fréquemment sur les idées de base suivantes: les élèves ont des idées sur la notion ou le savoir-faire à acquérir; la qualité de l'apprentissage est fonction des idées initiales de l'élève; l'efficacité de l'enseignant dépend de la connaissance qu'il a des représentations et hypothèses de ses élèves. De son côté, la psychologie du langage multiplie depuis peu les études sur les mécanismes en jeu dans les comportements verbaux et la compréhension du langage parlé ou écrit. La psychologie de l'apprentissage, quant à elle, explore un domaine nouveau: la métacognition; elle montre l'importance pour l'apprenant de réfléchir sur son fonctionnement mental et celui d'autrui, de prendre con science de ses procédures et de les expliciter. Dernier exemple: la diffusion des notions-clefs de la pédagogie par objectifs nous "oblige" tous à dire avec précision de quoi l'on parle quand on discute de la lecture et de son apprentissage.

C'est dans ce contexte scientifique et en nous fondant sur des références théoriques pluri-disciplinaires que nous avons étudié les processus d'acquisition de la lecture-écriture chez des élèves de 5à7 ans. Nous avons aussi, de manière non systématique, examiné les comportements et les conceptions de mauvais lecteurs plus âgés.

Nous nous limiterons ici à donner quelques points de repères qui illustrent cette approche nouvelle et qui nous semblent nécessaires pour bâtir une pédagogie efficace de la lecture.

La lecture: une activité cognitive complexe

"Lire c'est comprendre" Cette définition simple et claire est maintenant "officielle" (programmes 1985), représente une avancée importante après des décennies consacrées principalement à la production de sons (déchiffrement, décodage, oralisation) et non à la production de sens. Mais, à cause même de sa concision, cette formule soulève bien des problèmes théoriques et pratiques.

Comprendre un énoncé écrit est un phénomène multiforme. Ce n'est pas la même chose de comprendre une phrase, une page, un livre. Comprendre la narration d'un évènement et comprendre la pensée ou la philosophie d'un auteur ne sont pas des tâches identiques… Rappeler ces truismes n'est pas inutile: nombre d'incompréhension, de disputes confuses et de carences pédagogiques découlent d'une maîtrise imparfaite de ces réalités différentes, de la difficulté à définir des objectifs opérationnels et hiérarchisés dans ce domaine.

Distinguer déchiffrage et compréhension est nécessaire…et non suffisant. Certains les dissocient complètement et en font deux conduites opposées. D'autres, au contraire, considèrent que le déchiffrage est un préalable indispensable à la lecture-compréhension. Sommes-nous condamnés à cette alternative ou pouvons-nous proposer une troisième voie?

Dans un premier temps, nous décrirons rapidement "l'outil de base" (ou capacité minimum) qui permet de comprendre un récit simple et court. Puis nous fournirons une série d'éléments pour mieux cerner le rapport entre déchiffrage et compréhension.

Le savoir-lire de base

L'examen des comportements des lecteurs novices ou malhabiles de C.P. nous a conduits à dégager sept opérations principales composant l'acte de lire "premier" (activité "silencieuse" et intelligente):

1- Questionner le contenu (de quoi ça parle? Que se passe-t-il?).
2- Repérer le support(journal, livre de conte, affiche, manuel scolaire,magazine..) et le type d'écrit(récit, conte, publicité, consigne, mode d'emploi, document scientifique, compte rendu sportif, programme T.V., etc.).
3- Explorer une partie importante du texte écrit (une ligne, une phrase, l'espace compris entre deux virgules…).
4- Traiter des formes graphiques (des mots notamment), prélever des indices écrits variés (lettres, mots, syllabes, outils grammaticaux, ponctuation…).
5- Prévoir des classes de mots ou des unités lexicales (intuitions sémantiques).
6- Organiser logiquement les éléments identifiés (par exemple établir la liaison entre tel terme et l'ensemble de la phrase).

7- Mémoriser les informations recueillies.

L'acte lexique de base apparaît donc bien plus complexe qu'on ne le dit habituellement. D'abord à cause de son caractère hétérogène: il met en jeu des activités très diversifiées. Ensuite à cause de son aspect dialectique: il faut combiner deux opérations fort contrastées (la 4ème et la 5ème); il faut par ailleurs "s'appuyer sur de l'écrit segmenté et ordonné pour reconstruire une réalité globale" (A. Bentolila,1980), effectuer le va- et- vient constant entre l'identification d'un fragment écrit (un mot, une syllabe) et la saisie d'une situation non linguistique (un évènement par exemple).

Cette première description (ou définition opérationnelle) appelle quelques compléments: qu'elles sont les capacités cognitives ou linguistiques sous-jacentes à cette stratégie de base? Qu'elle place respective occupent-t-elle? Quels mécanismes moins visibles que ceux mentionnés ci-dessus sont à l'œuvre?

Lecture et para-lecture

Commençons par citer quelques faits confirmés par de nombreuses études. Les bons lecteurs de 8-9 ans sont en outre supérieurs aux lecteurs médiocres dans deux autres activités: reconnaître des mots écrits isolés et "deviner" les termes manquants dans une phrase. Les meilleurs lecteurs de C.P. sont aussi presque toujours les meilleurs déchiffreurs, inversement, nous n'avons pas trouvé de bons lecteurs parmi les mauvais déchiffreurs. L'aisance à compléter des phrases orales à "trous" et la connaissance des lettres par les enfants de 5-6 ans sont deux excellents prédicteurs de la réussite en lecture.

Ces données vont à l'encontre des doctrines affirmant que décodage-déchiffrement et compréhension n'ont rien en commun ou que de s'intéresser à la combinatoire est inutile sinon dangereux. Elles s'accordent mal également avec l'idée que la maîtrise des correspondances grapho-phonétique est la source n°1, voir unique, de la lecture.

En effet, chez le lecteur débutant, le déchiffrage semble bien intervenir (au cours de la 4ème opération) mais il n'est efficace que s'il s'articule avec la capacité à utiliser d'autres informations graphiques ("le stock de mots écrits" acquis par l'enfant, les repères syntaxiques ou orthographiques), et la possibilité de se servir du contexte linguistique et sémantique. De plus, d'autres activités apparaissent indispensables en même temps que le décodage: reconnaître le type d'écrit, réorganiser les termes identifiés, mémoriser, anticiper…

Allons plus loin. Nos observations tendent à montrer que certaines compétences particulières (conscience de la nature alphabétique de notre écriture, capacité à segmenter la chaîne parlée ou écrite…) sont à la fois cause et effet de la compétence de lecture proprement dite. Les progrès dans ces différents savoirs lexiques (c'est-à-dire concernant la lecture-écriture) semblent se développer de pair et en interaction. L'installation du savoir lire de base peut être conçue

comme la mise au point d'une stratégie "élaborée" de recherche du sens mettant en relation divers acquis "restreints" et encore fragiles (mémorisation de formes graphiques, compétence verbo-prédictive, saisie des notions de mot, lettre…, maîtrise des relations phono-graphiques,etc.). Il y aurait mise en place progressive, conjointe et réciproque, d'une compétence complexe(lire) et de plusieurs "sous-compétences lexiques" (activités de para-lecture, par exemple déchiffrer).
Notre analyse va tout à fait dans le sens du modèle interactif de la lecture (M.Adams et B. Starr, 1982). L'acte de lire serait la production d'interactions entre des processus "primaires" (identifier et assembler des lettres ou des phonèmes, reconnaître des formes écrites hors contexte…) et des processus "supérieurs" (raisonner, formuler des hypothèses, mobiliser ses connaissances, utiliser le contexte…). Il se situerait au croisement de processus descendants(la décision d'identifier un mot est guidée par les informations contextuelles et conceptuelles) et des processus ascendants(la compréhension d'une partie d'énoncé est stimulée et orientée par la reconnaissance de lettres ou de "paquets **de lettres").**
En résumé le déchiffrage n'est ni l'étape première ni la pièce maîtresse de l'activité de lecture du débutant, ce n'est pas non plus une pratique accessoire ou dérisoire. On ne peut devenir lecteur si on n'a pas saisi par exemple le principe b-a=ba, mais en retour l'habileté sur ce plan ne se développe qu'en devenant lecteur-compreneur.
Modalité de l'exploitation du texte:
1-Lecture silencieuse du texte distribué au nombre des participants.
2-Précision des 7 opérations de savoir-lire de base en plénière.
3-Les participants se répartissent en 7 groupes. Chaque groupe choisit l'un des 7 points sur lequel il désire travailler et répond à la consigne suivante:
Consigne:
Trouver l'équivalent pédagogique de chacune de ces opérations et à la lumière de ces opérations de savoir-lire de base proposer une ou plusieurs modifications de l'entrée dans l'étude du code.

Personnellement,
j'abandonnerai la 3° colonne sur le code et je ne ferai travailler que sur l'équivalent pédagogique. Comme les maîtres vont être convoqués dans les régions,
je leur demanderai de venir avec **des écrits trouvés dans l'environnement** familier des élèves. C'est à partir de cette « récolte » que je les ferai travailler.
Je leur demanderai également dans le point 3: ce qu'un petit tunisien de 3° année peut observer sur l'écrit.
Si vous voulez aussi les faire travailler sur le code. Il faut prévoir un 2° temps :

A partir, de l'écrit des textes apportés et des prénoms des élèves de la classe, repérer les analogies. Les trier par difficulté : faire une progression. Mais je pense que cela fera trop…

Modalité de réalisation de la tâche:
La réponse s'effectue sur le tableau suivant :
-Mise en commun des travaux des groupes
-A partir de ces travaux le formateur devrait guider les participants vers l'élaboration de la grille suivante qui préparerait le travail de la 3ème séquence:

objectifs	Activités	Modalités & consignes.	Documents
Synthétiser les contenus des séquences : S1et S2	Débat à propos de ce qui a été vu lors des séquences 1et 2.	Séance plénière (partir d'un transparent de ce qui a été arrêté dans s1et s2 pour amorcer et alimenter le débat)	Transparent Documents fournis en S1 et S2. (outil formateur)
Production de séquences	Lire des séquences de la phase de préapprentissage et de la phase de l'apprentissage structuré	Travail en binôme : Par exemple le premier binôme s'occupera du contenu en lecture de la première journée du premier module (messages à faire capitaliser et exercices à faire exécuter sur le cahier d'activités). Réorganiser et/ou modifier et/ou remplacer les contenus de ces séquences pour qu'elles répondent mieux aux composantes et exigences de l'acte de lire dégagés en S1, S2 et S3.	Photocopies des huit premiers modules du guide méthodologique, du cahier d'activité et du livre de lecture de la 3ème année du primaire. Ou avoir les documents authentiques. (outils participants)
Mutualisation	Présentation de quelques travaux des binômes pour les valider	Chaque groupe désigne un rapporteur pour présenter son Travail.	Distribution des travaux photocopiés de chaque binôme sur les autres.

Mise en situation : division en groupes (3 maximum) ; chaque groupe doit élaborer une fiche de séquence didactique selon les points vus précédemment

+ Améliorer la conscience phonologique :

A partir de la grille de N.Catach, choisir les phonèmes existant en arabe ; enseigner les graphèmes usuels ; passage obligatoire par la syllabe pour recomposer les mots :

Ex. l'E doit lire « soupir »> E découpe le mot en syllabes orales : sou pir

E cherche la 1ère syll. Dans un mot qu'il connait : comme dans « soulier », souris, soupe, sous…

E cherche la 2ème syll. Pir, je la cherche dans un mot connu : pirate, pirouette, pire…

Que veut dire le mot déchiffré : compréhension

>>travail avec l'image

>> mime

>> hypothèse à partir du contexte

>> traduction

Modalités de travail : chaque triade de formateurs prend un point et bâtit une séquence pédagogique, écrite, photo copiable en fin de séance

Mutualisation du travail

Elaborer une grille pour analyser : l'oral sa durée ses supports, ses outils…	*A revoir le contenu et à placer en OS 3*	Répartition des taches en cinq groupes : 1-projet du lecteur 2-Activités orales 3-Activités graphiques 4- travail sur le code 5- la compréhension.	

Remarques pour le formateur :Toute la page 1+ le premier § de la page 2 (pas d'acquisition de la lecture ni de son évolution. Deux remarques finales à faire dégager).

SS2

Consigne de travail

1- Chaque participant va chercher l'équivalent pédagogique de chaque opération du savoir-lire de base
2- Comment améliorer et/ou modifier l'entrée dans l'étude du code